

Úton a tanító szakos hallgatók pszichés jóllétének megismerése felé

Pozsonyi Ferenc

**Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest**

Bevezetés

Magyarország oktatásügyét – a korábbi évtizedek problémáinak eszkalálódása okán – a 2020-as évekre a pedagógusok pályaelhagyása, a tanítók és a szaktanárok hiánya (European Commission 2021), valamint a sajtóértesülésekből ismert bérfeszültség egyaránt terheli. Nincs prosperálóbb helyzetben a pedagógusképzés sem, melyben a résztvevők lemorzsolódása bár alacsonyabb a többi graduális szakéhoz képest, értéke mégis megütközést keltően 23–28%-os (Demcsákné–Huszárik 2020: 11), s csak látszólagosan megnyugtató Zubora és Holik (2017) vizsgálatának azon megállapítása, miszerint a pedagógusgyakornokok öt vagy tíz év múlva is a pályán szeretnék látni magukat, ugyanis válaszadóik 75%-a fontolóra vette már a pályaelhagyást, további 25%-uk pedig épp álláskeresőben van. A multikauzális természetű jelenség hazai magyarázó elméletei követik a nyugati pedagóguskutatásokat, így vizsgálták már a hallgatók szocioökonómiai státuszát és egyéni perzisztenciáját (Pusztai–Szigeti 2021), a pályán lévők esetében felmerült a finansziális oldal (Veroszta 2012), valamint a szupportív iskolai klíma és a vezetés szerepe (Paksi et al. 2015).

A fenti kutatások sorát gyarapítja tanulmányunk is, mely egyúttal egy doktori értekezés részkutatásáról számol be. A tanító szakos hallgatók problémáját az angolszász eredetű wellbeing-kutatásokhoz (McCallum et al. 2017) kapcsolódva a pedagógus gondolkodáskutatás aspektusából vizsgáljuk, miközben implicit tartalomként értelmezzük a pedagógus pályaszocializáció témakörét. Kutatásunk távlati célja az oktatási rendszer hatékonyságának fokozása, melyet helyi szinten, elsősorban a felsőoktatási képzésfejlesztésben lehet megvalósítani.

1. Szakirodalmi alapok

A pszichés egészségmegőrzés dimenzióinak megismerése nemzetközi szinten az 1970-es években kezdődött el a munkahelyi stressz- és személyiségvizsgálatokkal összefüggésben, amit az 1990-es évek panelkutatásai követtek (Mihálka 2015). A vizsgálatok szemléletét megváltoztatta a pozitív pszichológia adventje az ezredfordulón (Seligman–Csikszentmihalyi 2000), ugyanis az új paradigma szakított a klasszikus pszichológiai iskolákra jellemző patológiás szemlélettel, s az alanyban már meglévő potenciálok kiaknázására helyezte a hangsúlyt a szubjektív jóllétérzet megteremtése érdekében (Spilt et al. 2011). Bár az elmúlt húsz év a jóllétkutatások burjánzását hozta magával (Cooke et al. 2016), Diener (2009) viszonylag hamar felhívta a figyelmet arra, hogy hiányzik a terület terminológiai egységesítése. Definíciójavaslatok közül kiemelkedik a szubjektív jóllété: olyan egyéni érzéseket és gondolatokat ért alatta, melyektől az alany – mások véleményétől függetlenül – életét hasznosnak ítéli meg (Diener 2009). A konceptualizáció időszakából ismert a szubjektív jóllét két magyarázó elmélete is, így az eudemonikus, vagyis az önmegvalósítás átélésének boldogságán alapuló (Ryff–Singer 2008), valamint a jóllétet a boldogságforrások kiaknázásával egyenlővé tevő hedonisztikus jóllétkonceptió (Ryan–Deci 2001). Közös elemük a boldogság, melynek megfoghatatlanságát dimenziókra bontással próbálták feloldani. A tudományos-ismeretterjesztő szakirodalomnak köszönhetően hazánkban népszerű Seligman (2011) PERMA-V-modellje, az angol mozaikszó betűinek feloldása a következő: pozitív érzelem [positive emotion], elköteleződés [engagement], kapcsolatok [relationships], valamihez tartozás

[meaning], eredmények és célok [achievement], egészség [vitality]. A modell azt sugallja, hogy a dimenzióban történő intervenciókkal magas boldogságszint érhető el, ugyanakkor Lyubomirsky és munkatársai (2005) szerint az alany mindössze 40%-ban járulhat hozzá saját jóllétéhez, a többit genetikája és környezete determinálja.

A pedagógusok pszichés jóllétének kutatása kapcsán Kun és Szabó (2011) megjegyzi, hogy a téma hagyományos kutatására a destruktív- és veszélyfaktorok igazolása jellemző, jóllehet, találni példát olyan vizsgálatokra is, melyek a munkáltatói visszajelzések szerepére, a munkavállalói autonómiára vagy a munka közben megélt énhatékonyságra fókuszáltak. Míg a pedagógus-jóllétkutatások a munkahelyi kontextusból merítenek, addig a tanulói és hallgatói jóllétkutatások esetében az egyes jóllétmodelleket leginkább ad hoc dimenziókból vezetik le (Soutter et al. 2013). Kiemelten tárgyalt a felsőoktatási tanulmányok okozta stressz szerepe, valamint a hallgatói reziliencia, s az annak fejlesztésével kapcsolatos ellentmondásos eredmények (Brewer 2019). A kutatások intervenciók szemléletűek, Baik és munkatársai (2019) például hét fejlesztési kategóriát különítenek el (oktatók és módszereik; hallgatói támogató szervezetek; környezet, kultúra és kommunikáció; kurzusfelépítés; tanulmányi adminisztráció; értékelés, valamint hallgatói társas tevékenységek), míg Nair és Otaki (2021) 4M-modellje négy területbe – tudatos jelenlét [mindfulness], mozgás [movement], értelemadás [meaning], a hallgatót és a terapeutáját összekötő ágens [moderator] – integrálja a fejlesztési lehetőségeket.

Vizsgálatunk másik pillérét a pedagógus gondolkodáskutatás képezi, melynek eredményeit a *Bevezetésben* említett okokból a pedagógushallgatókra vonatkoztatjuk. Huszadik századi genezisére az aktuálisan uralkodó pszichológiai paradigma átvétele jellemző, így eleinte a pszichoanalitikus iskola személyiségelméleteiből kívánták értelmezni a tanári hatékonyságot, majd a behaviorizmus térhódításával a folyamat-eredmény megközelítés hódított – hazánkban a társadalmi-politikai szituáció miatt elkésődéssel (Szilágyi 1979). Szinkronban a kognitológia előretörésével, az euroatlanti világban az 1960-as és az 1970-es évekre tehető a gondolkodás mint faktor megjelenése, amihez a korábbi személyiségelméletek és az ún. kognitív stílusok kapcsolódtak (Andelson 1968; Witkin et al. 1977).

A pedagógus gondolkodáskutatás történetében inentől három, időben egymást átfedő evolúciós fázis különböztethető meg. Az első fázist a döntés mint pedagógiai aktus kutatása uralta (Shavelson 1973), majd Schön (1983) új korszakot nyitott az elméleti és gyakorlati tudáselemek közti relációk feltárásával, s a pedagógusértékelő rendszer mint koncepció bevezetésével. Eleinte úgy vélték, elméleti képzéssel nem befolyásolható érdemben a pedagógiai praktikum (Wubbels 1992), később Richardson (1996) ezt a tézist árnyalta. A harmadik, 1980-as évektől tartó korszakot a kognitív pszichológiai kutatások adaptációja és hegemóniája jellemzi. A pedagógusok tudásának feltárása (Gudmundsdottir–Shulman 1987) mellett vizsgálták a tanári nézetrendszert (Bjornal 1987), a kognitív sémákat, a rutint, valamint a pedagógussá válás folyamatát (Berliner 1987; Tamir 1988). Napjainkra ez a gondolkodási stílus (Emir 2013), a szakmai énhatékonyság (Seider–Lemma 2004), s az előzetes pedagógiai élmények gyakorlatot befolyásoló hatásával bővült (Oleason–Hora 2013).

2. Kutatásmódszertani megfontolások

A téma komplexitása, valamint a hazai pedagógusképzésbeli korlátozott száma okán a disszertációs kutatás nagymintás felmérésének előkészítéseképpen először olyan, kvalitatív szemléletű kutatást folytattunk le, melynek célja a hallgatók pszichés jólléttel kapcsolatos metakogníciójának megismerése, egyúttal a számukra releváns jóllétfaktorok körülhatárolása. Előzetes vizsgálataink alapján a kutatás problémaköreit az alábbiakban határoztuk meg: személyes

jólétnarratívák, a hallgatói szubjektív jóllét egyéni konceptualizálása, a képzés hatása a szubjektív jóllétre és a pályaszocializációra.

A pszichés jóllét intim volta miatt félig strukturált egyéni pedagógiai interjúkészítéshez folyamodtunk. Kérdésstruktúrájának kialakítását megelőzte a kutatói prekonceptiók feltérképezése, ezért induktív tartalomelemzéssel (Krippendorf 2004) a pszichés jóllétérzet aspektusából elemeztük a kutató 2004 és 2013 között vezetett személyes naplójának felsőoktatással kapcsolatos bejegyzéseit. A potenciális témák másik forrását a kutató feljegyzései adták, melyeket 2020 és 2022 között doktorandusz hallgatóként készített óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók kurzusait hospitálva. A kérdéseket próbainterjúval véglegesítettük, s minden interjúkészítés után felülvizsgáltuk, az ekképp előállt vizsgálati és kérdőívszerkezet megfelel az adat- és módszertani trianguláció (Sántha 2015) kívánalmainak.

A tájékoztatást követően az interjú az interjúalany engedélyadásával, valamint demográfiai adatközlésével kezdődik. Az első blokkban a Kelchtermans-féle storyline technikát (2009) alkalmazzuk a felsőoktatásban eltöltött évekkel kapcsolatos egyéni jólétnarratíva indukálására: az interjúalany grafikonon ábrázolja pszichés jóllétének szubjektív változását, amit a kapott görbe trendjeinek megvitatása követ. E rajzos feladat icebreaker-funkcióval bír, mely online interjúfelvétel esetén is hatékony. Az interjú második blokkja a képzéssel és pályaszocializációval kapcsolatos nézetekkel foglalkozik. A harmadik blokk a hallgatói pszichés jóllét témáját dolgozza fel: introspekció, jóllétfejlesztő és önsegítő módszerek, flow-élmény, stresszkezelés, megküzdési technikák, s saját definíció kialakítása alkotja az első felét. Második felében a jóllétfejlesztés területeivel kapcsolatban kérünk reflexiót és rangsorolást, ezt szófelhő-illusztrációval segítjük, melyben a Baik és munkatársai (2019) által promotált hét terület szerepel. Az interjút záró negyedik blokkban az interjúalanyok szabadon megoszthatják gondolataikat, esetleges kellemetlen érzéseikre így a kutató azonnal reflektálhat.

A vizsgálatba elsődlegesen a tanítóképzés utolsó évében járó vagy éppen államvizsgázott, ezáltal fokozottabb metakognícióval rendelkező hallgatókat hívtunk meg, de a mintaelérés és az időkeret korlátai miatt nem zártuk ki az ugyanabban az intézményben hasonló szakot végző vagy már pályájuk indukációs szakaszában járókat. Reprezentativitásra nem törekedtünk, ugyanakkor fontosnak tartottuk az interjúalanyok demográfiai sokszínűségét és atipikusságát. Eleinte szakértői mintavételhez folyamodtunk, majd hólabda-módszerre váltottunk, s az interjúalanyokat kértük meg kommunikatív célszemélyek ajánlására. A tanulmányban szereplő interjúalanyok demográfiai adatait az 1. táblázatban szerepeltetjük. Tanulmányunkban csak a közép-magyarországi régiót képviselő fővárosi interjúfelvételek eredményeit tárgyaljuk, megjegyzendő viszont, hogy a vizsgálat folytatódik oly módon, hogy Magyarország NUTS-1 szerinti nagyrégióiból legalább egy tanítóképző helyen végzünk adatfelvételt a teoretikus szaturációs határ (Horváth–Mitev 2015) eléréséig. Bár Seidman (2007) a többszörös interjúkészítés mellett érvel, az túlmutatna a kutatás keretein, mindazonáltal lehetőséget biztosítunk az interjúk szóbeli és/vagy írásbeli kiegészítésére.

Azonosító	Nem	Kor	Szak	Munkarend	Évfolyam
R2	nő	23 év	tanító	nappali	államvizsga után
R3	nő	24 év	tanító	nappali	államvizsga után
R5	férfi	29 év	tanító	nappali	már pályán
R7	nő	43 év	tanító	levelező	végzős, már pályán
R8	férfi	26 év	tanító	nappali/levelező	végzős, már tanít

1. ábra: Az elemzésben szereplő interjúalanyok demográfiai jellemzői
Forrás: saját szerkesztés

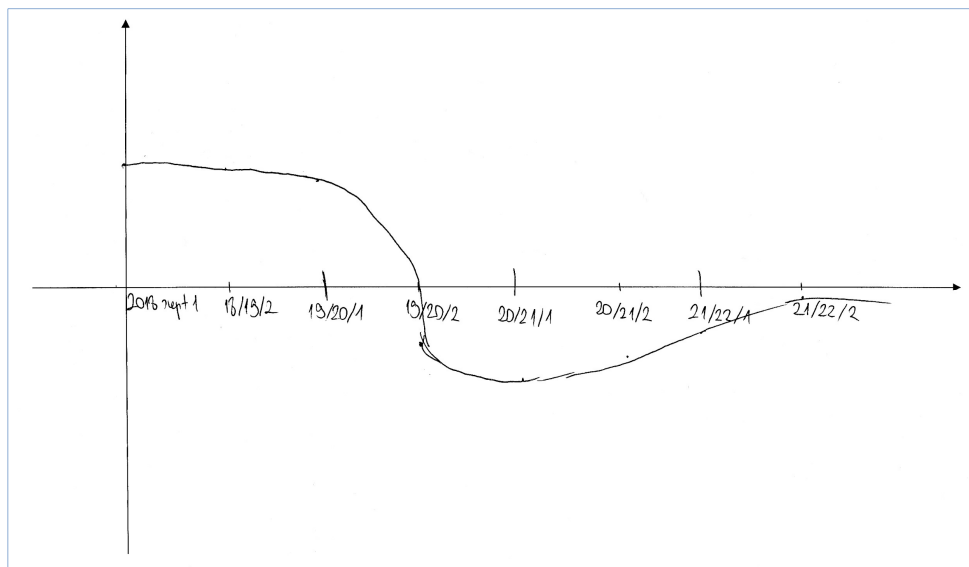
Az interjúfelvételekre a 2022/2023. tanév I. félévében került sor személyesen vagy VoIP-alapú ingyenes csevegőprogram alkalmazásával. A beszélgetéseket hangrögzítettük, személyes adatfelvétel esetén Panasonic RR-US510 digitális hangrögzítővel, online interjúk során pedig a Microsoft Skype és Teams, illetve a Zoom beépített kép- és hangfelvevő szolgáltatásával. A rögzítés fontosságáról – ideértve az adatmegőrzés és az adatvédelem kérdéseit – az interjúalanyok előzetesen tájékoztatást kaptak. A szövegátírat készítéséhez csak a hangsávot használtuk a beszédbeli hiátuskitöltések és más vokalizálások jelzésével, majd a forrásfájlokat töröltük. A korpusz feldolgozása dedukto-induktív tartalomelemzéssel történt, így a kutató élményeiből és ismereteiből fakadó preconcepciók befolyásoló hatása mérsékelte. Az induktív kategóriákon belüli kódrendszer létrehozására a Grounded Theory szolgált (Corbin–Strauss 2015), s intrakódolással (Sántha 2022) fokoztuk a megbízhatóságot.

3. Eredmények

Az adatfeldolgozás eredményeit az alábbiakban a három problémakör mentén ismertetjük.

3.1. Csökkenő jóllétérzet

A pedagógus gondolkodáskutatás eredményeivel összecsengően az interjúalanyok reflexiói annál részletesebbek, minél frissebbek a képzéssel kapcsolatos élményeik. Mivel a jóllétegörbe egyszerre indexálja a hallgatói státuszából fakadó hangulati változásokat és az interjúalanyok mindenkor magánéleti eseményeit, az eredmények nem tipizálhatók, bár bizonyos együttállások még ilyen kis mintán is megfigyelhetők. Illusztrációként a 2. ábrán bemutatjuk R2 interjúalany munkáját.



2. ábra: A Kelchtermans-féle storyline technika segítségével előállított szubjektív jólléti görbe

Forrás: saját szerkesztés

A képzésbe lépés jellegzetes hangulati emelkedettséggel párosult, azonban ennek okai változatosak: a vidékről Budapestre kerülés kulturális sokkja, s a korábbi képzések utáni „jó helyre kerülés” mellett az interjúalanyok gyakran említették a gimnáziumi évek újraélésének motívumát, a közösséggé formálódást.

A SARS-CoV-2 humánjárvány terjedése okozta korlátozások a 2019/2020 tanév II. félévében jól detektálható töréspontot okoztak, mindazonáltal az adatközlők narratívái nem feleltek meg a médiareprezentációkból ismert kataklizma-hangulatnak, inkább a poszttraumatikus növekedést példázták. A lezárások előtt az agglomerációból ingázó R5 már fontolgatta a képzésből kilépést, így számára a karantén „megváltás volt, lélegzetvételnyi idő”. R7 a személyes biztonságérzete fokozódását élte meg, mivel nem kellett két gyermekének elhelyezéséről gondoskodnia. Bár a narratívák közt feltűntek a magánélettel kapcsolatos restriktív negatív hatásai is, vizsgálatunk szempontjából relevánsabb, hogy a lezárások a tanulmányok „csoporthoz tartozás gyakorlati részét romba döntötték” (R2), fontos kurzusokat elméletivé degradáltak. A távolléti, majd a hibrid oktatás preferenciája miatt elsősorban a levelezősök vetették fel a képzés színvonalának csökkenését, az egyetemi jelleg elvesztését, R8 szerint „felszínesebb és egyszerűbb így a tudásátadás, főleg a tömbösítés miatt. Nincs idő semmire”.

A jólléti görbék még a koronavírus-járvány nyugodtabb szakaszaiban sem mutattak emelkedést, amit az interjúalanyok a tanulmányi terheléssel magyaráztak. A nappali tagozatosok hajlamosabbak voltak erejükön felül teljesíteni, míg a levelezősök az időmenedzsmenti ellentmondásokat, kifejezetten a szabadon választható kurzusok teljesíthetlenségét panaszolták. Jólléértéket rontó tényezőként jelentkezett a képzőhelyben csalódás is, ami kifejezetten az elméleti kurzusok érthetetlen dominanciájának szólt. R3 szerint ennek kontraproduktivitása az államvizsgán vált egyértelművé, mivel annak során gyakorlati problémákra vártak volna szakszerű válaszokat.

3.2. Konvergens jóllét-definíciók

Bár a jólléti görbék és azok interpretációi meglehetősen negatív összképet vázoltak fel, az interjúalanyok közléseiből kitűnt, hogy proaktivitással reagáltak a tanulmányi- és élethelyzetekre. Megküzdési technikáik ismert stresszkezelő eljárások (MBSR, hasi légzés, jóga, autogén tréning, Silva-féle agykontroll, meditáció, stresszlabda, zenélés), de jóllétfokozó hatásúnak vélték az egyéni tanulás-szervezési módszereket (Excel-tábla, öntapadós cetli, „két lábon járó naptár» csoporttársak” a halogatás ellen), valamint az érzelmi ventilációnak teret adó szociális kapcsolatokat is. „*Én voltam mindenki más támasza!*” – vetette fel R3, spekulációja szerint altruizmusát pozitív, önsegítő személyisége tüzelte.

Az adatközlők közül többen is beszámoltak pszichoszomatikus tünetképzésről. R3 az államvizsga előtt élt át inszomniás periódust, R8 gyomra rendszeresen görcsölt a Neptun megnyitásakor a rá váró felszólító üzenetek miatt. A vizsgaidőszak gyötrelmeit R7 így összegezte: „*Olyankor agyvérzést akarok kapni. Légszomjamban van! Fel-alá járkálok a lakásban. És amikor megvan a vizsga, akkor érzem, hogy leesik a vállam.*”

A pozitív pszichológiai paradigma szerint örömeztető adó flow-élményt az interjúalanyok – időnkénti kisebb segítségadással – ismerték, ám azt zömében a képzéshez nem kapcsolódó tanításban (például egyszemélyes mentorálás, vitadél előtt vezetése) vagy privát alkotómunka közben (például agyagozás, dobolás, varrás, zongorázás) élték meg. Csak R2 számolt be arról, hogy a tudományos diákköri kutatómunka és a versenytanítás flow-állapotba juttatta. Az adatközlők egységesen úgy vélték, hogy a hallgatói pszichés jóllét kérdését integrálni érdemes a tantervbe valamilyen kurzus formájában. Erre a célra az első félév pályaaorientációs hetét javasolták, de aggodalmaikat is kifejezték az eltérő színvonalú oktatók miatt. A javasolt kurzus témái, s az interjúalanyok egyéni jóllét-definíciói afelé mutatnak, hogy a pszichés jóllétet a mentálhigiéne egyfajta szinonimájaként értelmezik:

„*Tudok arra koncentrálni, hogy fejlődjek, nem arra, hogy mi a hiba bennem.*” (R2)

„*Stresszmentesen érzem, hogy a helyemen vagyok.*” (R3)

„*Amikor semmiféle feszengés nincs, minden klappol, jó helyem van, jókor, belső biztonságérzet.*” (R5)

„*Akkor vagyok jól, ha nem vizsgázom.*” (R7)

„*Amikor azt érzem, hogy kézben tartom az összes feladatot. Van egy jó rálátásom a dolgokra.*” (R8)

Az intézményi szintű jóllétfejlesztés faktorlistáján az „oktatók és módszereik minősége” tétel dominált. Az elbeszélésekből dichotóm kép alakult ki az oktatói gárdáról: néhány, inspiráló pedagógusi példaképnek tekintett hűzónév említése mellett sok kritikával illették egyes oktatókat, akik változó követelményrendszerrel, a fejlesztő értékelés hanyagolásával, s hideg tantermi klímával nem tudták megteremteni a hallgatók pszichés biztonságérzetét. R8 egy szélsőséges esetet is megosztott egy fiatal oktatóról, aki magánéleti feszültségeit szadisztikusan a hallgatókon vezette le.

A lista több tételét egy-két epés kommenttel értékelték az interjúalanyok, így a hallgatói önkormányzat R8 szerint „*egy nagy maffia*”, a tanulmányi hivatal pedig „*sok bosszúságot okoz*” (R2) és „*örök mumus, mert alig tart nyitva és semennyire sem rugalmas*” (R8). A levelezős interjúalanyok többször utaltak arra, hogy munkarendjük miatt marginalizáltak érzik magukat az egyetemi polgárok között, s ennek csak egyik manifesztációja a főállás okán sok teherrel járó ügyintézés.

3. 3. Képzés versus pályaszocializáció

Az interjúalanyok pályaválasztási háttértörténeteinek megismerése közben hasonló motívumokat detektáltunk: múltjuk modellértékű pedagógusai mellett intenzív a pedagóguspálya anyagi vonzatai miatti generális vívódás. R2-t például a családja megpróbálta eltántorítani a pályától („Ezzel a fizetéssel a híd alatt fogsz lakni!”), aminek hatására beiratkozott az egyik fővárosi egyetem informatika szakára, ám annak disztraktivitása átértékeltette pályaválasztását. A gyermekekkel való közös hang megtalálása és a hatáskiváltás gyakran említett, releváns hajtóerő: a pedagógusszülő gyermeke, R8 ezt már a nyári táborozásokkor megtapasztalta kamaszkorában, mégis évek teltek el a tanítóképzésbe lépéséig, mivel a pénzügyi kilátások mellett befolyásolta az a prekoncepció, miszerint a férfi tanítók az átlagember szemében pedofilgyanúsak – ennek elkerülését a transzparencia megteremtésében látta.

Mint említettük, az interjúalanyok markáns csalódottságának forrása az elméleti és gyakorlati kurzusok aránya (R5 szerint a képzés 80%-a elméleti jellegű), amiből a hallgatók korai valóságok-megélése is következik. R5 szerint szemeszterenként csak egyetlen tanórát taníthattak a gyakorlóiskolában, holott inkább „két hét tanítás, egy hét reflexió” rendszerben kellene a gyakorlati képzésnek folynia. R8 olvasatában a gyakorlóiskola „egy droidképző, nem fedi a valóságot, a gyerekek idomítottak, nem lehet rájuk hatni”. Az oktatók által vélelmezett és az átlagos tantermi körülmények között megélt valóság paradoxonát az interjúalanyok nem tudták feloldani: kritizálták az IKT-használat kényszeres erőltetését, a „hatfelé differenciálást” és a „megvalósíthatatlan óratervek felesleges gyártását” (R7), hiányolták az érzelmi nevelést, s a diszfunkciósűrűsre felkészítést. „Sok oktató nem látott még sem iskolát, sem gyereket” – összegezte a jelenséget R3, majd elárulta, hogy épp ezért tárgyfelvétel előtt az oktatókat felsőbb évesektől vagy a Mark My Professor portálon „leinformálták”.

Jóllehet, a vázolt visszasságok nem feltétlenül vezetnek lemorzsolódáshoz, célszerűnek tartottuk rákérdezni a képzésből kilépés szándékára. Az interjúalanyok közül csak a levelezőöket foglalkoztatta a kilépés gondolata: „Ezt akartam, de nem erre számítottam. Túl sok energiabefektetés, ha tudom, nem kezdem el” (R7), „A tanítást nem befolyásolja, de a tanulást igen: kedvtelenül szenvedem magam végig” (R8). Míg R8 esetében a képzésben való csalódás a domináns, közlései alapján R7 rendszeres, elalvás előtti vívódásait a fejletlen megküzdési technikák, az iskolás szerepbe regrediálás, s a kudarcfélelem katalizálta. Tőle magyarázatot kaptunk a képzésben maradásra is: bár a munka és a tanulmányok összeegyeztetésének a gyermekeivel töltött idő látja kárát, R7 pozitív funkciót tulajdonít képzésének, kitartásával modell kíván lenni gyermekeinek, miközben büszkeséggel tölti el, hogy középkorúként egyetemet végez.

Mivel a generális pedagógushiány következményeként egyre több hallgató lép katedrára, felmerült, hogy az évtizedes normához képest talán már nem a pedagógusképzés a pedagógiai tudás kizárólagos forrása, sőt, az „előrehozott” indukciós fázis konfliktusforrás lehet. Feltételezéseinket az interjúalanyok nem erősítették meg, épp ellenkezőleg: a részmunkaidős tanítói állás komplementer-funkciót tölt be képzésükben.

Összegzés

Tanulmányunkban betekintést nyújtottunk a tanító szakos hallgatók pszichés jóllétét, s annak pályaszocializációra gyakorolt hatását vizsgáló disszertációs kutatás első, kvalitatív szemléletű fázisába. Az öt, fővárosi képzőhelyhez kötődő hallgató interjúit problémakörök mentén folytattuk le. Hatékony eszköznek bizonyult a Kelchtermans-féle storyline technika, ugyanakkor Baik és munkatársai (2019) jóllétfaktor-listáját célszerűbb írásban értékelteni.

Az interjúalanyok személyes jóllétnarratívái negatív tendenciát mutattak a képzés előrehaladásával, ami csak részben magyarázható a koronavírus-járvánnyal. Az adatközlők hangot adtak a képzésben való bizonyos mértékű csalódásuknak, jellemzően az oktatókat és módszereiket, a képzés tartalmát, valamint az intézményi ügyvitelt kritizálták. A levelezősök véleményei artikuláltabbak, egyúttal náluk reális lehetőségként merült fel a képzésből kilépés. A hallgatói pszichés jóllét fogalmát az interjúalanyok a mentálhigiénéből, kiemelten a stresszkezelésből vezették le. Más területeken a megküzdés alapja az egyéni, sokszor középiskolából hozott tanulásszervezési repertoár, ami interperszonalitással egészült ki. Az interjúkból érezhető a prevenció és az intervenció hiánya, a hallgatói pszichés jóllét tehát olyan terület, amit a képzésnek mihamarabb tematizálni érdemes.

Bár az eredmények nem általánosíthatóak, s intézményi specifikusságuk sem teljes körű, informatívitasukkal hozzájárulnak a kutatás további tervezéséhez. A vizsgálat egyik limitációja a mintavételi torzítás. Szükségesnek véljük lemorzsolódott, kiváltképp levelezős hallgatók bevonását is a későbbiekben.

Irodalom

- Andelson, J. 1968. Teacher, as a Model. In: Bennis, W. G.–Schein, E. H.–Steele, F. I.–Berlew, D. E. (eds.): *Interpersonal Dynamics*. The Dorsey Press, 491–503.
- Baik, C.–Larcombe, W.–Brooker, A. 2019. How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research & Development*. 38(6): 674–687.
- Berliner, D. C. 1987. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*. 15: 5–13.
- Bjørnal, B. 1987. On teachers' evaluations of pedagogical theory systems. In: Strømnes, A. L.–Søvik, N.: *Teachers' Thinking – Perspectives and Research*. Oslo: Tapir, 8–50.
- Brewer, M. L.–Kessel, G. V.–Sanderson, B.–Naumann, F.–Lane, M.–Reubenson, A.–Carter, A. 2019. Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research & Development*. 38(6): 1105–1120.
- Cooke, P. J.–Melchert, T. P.–Connor, K. 2016. Measuring Well-Being: A Review of Instruments. *Counseling Psychologist*. 44(5): 730–757.
- Corbin, J.–Strauss, A. 2015. *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan.
- Demcsákné O. Zs.–Huszárik P. 2020. *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban. Összefoglaló tanulmány.* Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZ_SOLODAS_VIZSGALAT_tanulmany.pdf (letöltve: 2022. 11. 23.)
- Diener, E. 2009. *Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener*. Springer.
- Emir, S. 2013. Contributions of Teachers' Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(1): 337–347.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Gudmundsdóttir, S.–Shulman, L. 1987. Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. In: Strømnes, A. L.–Søvik, N.: *Teachers' Thinking – Perspectives and Research*. Oslo: Tapir.
- Horváth D.–Mitev A. 2015. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Kelchtermans, G. 2009. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 15(2): 257–272.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kun Á.–Szabó A. 2011. Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 72(3): 281–310.
- Lyubomirsky, S.–Sheldon, K. M.–Schkade, D. 2005. Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*. 9: 111–131.
- McCallum, F.–Price, D.–Graham, A.–Morrison, A. 2017. *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Sidney: Association of Independent Schools of NSW.
- Mihálka M. 2015. A kiégésről – nemzetközi és hazai kutatási kitekintés. *Acta Sana*. 10(2): 7–18.
- Nair, B.–Otake, F. 2021. Promoting University Students' Mental Health: A Systemic Literature Review Introducing the 4M-Model of Individual-Level Interventions. *Frontiers in Public Health*. 9: 1–10.
- Oleson, A.–Hora, M. T. 2013. Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*. 68(1): 29–45.

- Paksi B.–Veroszta Zs.–Schmidt A.–Magi A.–Vörös A.–Endrődi-Kovács V.–Felvinczi K. 2015. *Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Pusztai G.–Szigeti F. (szerk.) 2021. *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debrecen: Cherd.
- Richardson, W. 1996. The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teaching Education. Second Edition*. New York: MacMillan, 102–119.
- Ryan, R. M.–Deci, E. L. 2001. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. 52(1): 141–166.
- Ryff, C. D.–Singer, B. H. 2008. Know thyself and become what you are: an eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 9: 13–39.
- Sántha K. 2022. *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Seider, S. N.–Lemma, P. 2004. Perceived effects of action research on teachers' professional efficacy, inquiry mindsets and the support they received while conducting projects to intervene into student learning. *Educational Action Research*. 12(2): 219–238.
- Seidman, E. 2007. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Seligman, M. E. P.–Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1): 5–14.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish – A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Atria Books.
- Shavelson, R. J. 1973. What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*. 1: 144–151.
- Soutter, A. K.–O'Steen, B.–Gilmore, A. 2013. The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*. 19(4): 496–520.
- Spilt, J. L.–Koomen, H. M. Y.–Thijs, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*. 23(4): 457–477.
- Szilágyi V. 1979. *Mélylélektan és nevelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tamir, P. 1988. Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Education*. 2: 99–110.
- Veroszta Zs. 2012. A tanári pályaelhagyás szakmai mintázata. *Educatio*. 2012(4): 607–618.
- Witkin, A. H.–Moore, C. A.–Goodenough, D. R.–Cox, P. V. 1977. Field-dependent and Field Independent Cognitiv Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*. 47(1): 1–64.
- Wubbels, T. 1992. Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*. 8(2): 137–149.
- Zubora M.–Holik I. 2017. Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*. 16(44): 24–38.